

Häcker, Thomas; Seemann, Jan

Von analogen Portfolios für die Entwicklung von digitalen E-Portfolios lernen

Miller, Damian [Hrsg.]; Volk, Benno [Hrsg.]: *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf*. Münster : Waxmann 2013, S. 73-90. - (Medien in der Wissenschaft; 63)



Quellenangabe/ Reference:

Häcker, Thomas; Seemann, Jan: Von analogen Portfolios für die Entwicklung von digitalen E-Portfolios lernen - In: Miller, Damian [Hrsg.]; Volk, Benno [Hrsg.]: *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf*. Münster : Waxmann 2013, S. 73-90 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-109197 - DOI: 10.25656/01:10919

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-109197>

<https://doi.org/10.25656/01:10919>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Medien in der
Wissenschaft



Damian Miller, Benno Volk (Hrsg.)

E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf

63

WAXMANN

E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf

Damian Miller,
Benno Volk (Hrsg.)

E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf



Waxmann 2013
Münster/New York/München/Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Medien in der Wissenschaft, Band 63

ISSN 1434-3436

ISBN 978-3-8309-2818-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2013

Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagillustration: © Sergej Khackimullin – Fotolia.com

Bildbearbeitung: Urs Stuber

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	9
-------------------------------	---

Benno Volk, Damian Miller

Bedeutung von E-Portfolios für das Schnittstellenmanagement von Hochschulen	11
--	----

Zum Aufbau der Publikation	36
----------------------------------	----

Grundlagen

Gabi Reinmann, Silvia Hartung

E-Portfolios und persönliches Wissensmanagement	43
---	----

Kerstin Mayrberger

E-Portfolios in der Hochschule – zwischen Ideal und Realität	60
--	----

Thomas Häcker, Jan Seemann

Von analogen Portfolios für die Entwicklung von digitalen E-Portfolios lernen	73
--	----

Peter Baumgartner, Reinhard Bauer

Auf dem Weg zu einer Mustersprache für E-Portfolios	91
---	----

Ramón Reichert

Portfoliostrategie 2.0 „Biografiearbeit“ und „Selbstnarration“ im Social Net	105
---	-----

Funktion in der Hochschullehre

Andrea Christen, Martin Hofmann

E-Reflexionsportfolio an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG, Schweiz). Entwicklungen im Studienjahr 2009/2010	133
---	-----

Christine Smith, Chrissi Nerantzi

E-Portfolios: Assessment as Learning Using Social Media Capturing Conversational Learning Examples Drawn from Academic Development	147
--	-----

Marianne Schärli

Das E-Portfolio an der Höheren Fachschule Gesundheit und Soziales Aarau	167
--	-----

<i>Walter Bächtold, Damian Miller</i> E-Portfolio Sek I Pädagogische Hochschule Thurgau (PHTG, Schweiz)	180
--	-----

<i>Jörg Stratmann, Thomas Wiedenhorn, Markus Janssen</i> Zur Neukonzeption der Praktikumsstruktur Eine Selbstlernumgebung mit E-Portfolio in der ersten Praxisphase	191
--	-----

<i>Dominik Petko</i> Lerntagebuch schreiben mit Weblogs. Didaktische Grundlagen und technische Entwicklungen am Beispiel von lerntagebuch.ch	206
---	-----

Sicht der Studierenden

<i>Ina Ertner, Eva Opitz, Verena Ott, Sarah Rohrer, Sandra Hofhues, Thomas Sporer</i> Unterstützung überfachlicher Kompetenzentwicklung in Projekten mit E-Portfolio-Arbeit: ein „Reality-Check“ aus Studierendenperspektive.....	215
--	-----

<i>Andrea Christen, Martin Hofmann, Karin Ackermann, Tanja Stronski, Mara Fey, Silas Kutschman, Tirzah Zimmerer, Selina Domeisen</i> Erfahrungen mit Mahara aus Sicht von Studierenden der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG, Schweiz).....	231
---	-----

<i>Marina Ehrmann</i> E-Portfolio: Aus der Sicht einer Studentin an der Pädagogischen Hochschule Thurgau (PHTG, Schweiz)	240
--	-----

Sicht der Lehrenden

<i>Benno Volk, Anja Pawelleck, Pamela Alean-Kirkpatrick</i> Teaching Portfolio (E-)Lehrportfolios als Instrumente für das Kompetenzmanagement von Hochschullehrenden.....	245
--	-----

<i>Paul Savory, Amy Goodburn</i> Types of Faculty Course Portfolios to Showcase Classroom Practices and Student Learning Making Visible the Intellectual Work of Teaching	265
--	-----

<i>Marianne Merkt</i> Hochschuldidaktische Weiterbildung in der Hochschullehre	276
--	-----

Übergang Hochschule – Beruf

René Melliger

E-Portfolio in der Vermittlung von Fach- und Kaderpersonal..... 296

Benno Volk, Cindy Eggs, Alexander Salvisberg, Damian Läge

Soft Skills Competency Profiler und E-Portfolio

Zwei Instrumente zur Verbesserung der Employability

von Hochschulabsolvierenden 305

Cornel Müller

Career Portfolio

Eine Analyse mit Praxisbeispiel 324

Reinhard Schmid

Berufswahl- und Laufbahn-Portfolio

Gut gerüstet für Beruf und Karriere 334

André Frey, Andreas Sägesser, Davud Evren, Anouscha Boner,

Michel Geiter

E-Portfolios an der Technischen Berufsschule Zürich

An der Schnittstelle zu Schule und Beruf..... 351

Andreas Schmidbauer

Showcase E-Portfolio Usage in the Workplace

The Beneficial and Disruptive Potential in the Context

of Information Silos..... 363

Tools und Service

Florian Gnägi, Kirsten Scherer Auberson, Roland Streule

Entwicklung eines E-Portfolios für das LMS OLAT

Ein Erfahrungsbericht 374

Matthias Kunkel, Oliver Lang, Ulrike Wilkens

E-Portfolio-Funktionalität für ILIAS

Herausforderungen und Chancen der Begegnung von

Hochschuldidaktik und Softwareentwicklung..... 391

Kristina D.C. Höppner

The Past, Present and Future of an E-Portfolio System –

Developing the Open Source Software Mahara..... 409

Geoff Leigh

The E-Portfolio Service Foliotek

What, How, Why 419

<i>Athanasios Siaperas, Philippe Tissot, Ernesto Villalba</i> Europass The (E-)Portfolio to Promote Mobility of Workers and Learners in Europe.....	432
<i>Thomas Schmidt, Katja Liebigt</i> eProfilPASS Ein E-Portfolio zur Kompetenzfeststellung.....	444
<i>Anita E. Calonder Gerster</i> Kompetenzmanagement mit elektronischem Begleitinstrument Das E-Portfolio CH-Q – Entwicklung und Anwendung.....	454
Autorinnen und Autoren	468

Von analogen Portfolios für die Entwicklung von digitalen E-Portfolios lernen

„Was webbasierte Portfolios können,
erfährt man in den Workshops,
was sie nicht können, in den Kaffeepausen.“
(Teilnehmer einer E-Portfolio-Tagung 2007)

Zusammenfassung

Die Darstellung, Planung, Rekonstruktion, Reflexion und Einschätzung eigener Lernprozesse dienen dazu, die (Lern-)Entwicklung zu unterstützen. Die Arbeit am Portfolio ist ein kooperativ-dialogischer Prozess und sieht eine weitreichende Partizipation vor. Lernende werden bei der Portfolioarbeit veranlasst, ihr Lernen und seine Ergebnisse zu reflektieren und zu beurteilen. Die Erfahrungen führten bei den Autoren zu der Einsicht, dass webbasierte Portfolios, allenfalls Werkzeuge nicht aber Garanten für die Realisierung übergeordneter Bildungsziele sein können. Entscheidet man sich für die Arbeit mit Portfolios, so bedarf es klar definierter Bildungsziele. Eine unbedachte, gegebenenfalls technologiefixierte Einführung von E-Portfolios verfehlt den Mehrwert der Portfolio- und insbesondere der E-Portfolioarbeit.

1 Einleitung

Das von den Herausgebern gestellte Thema *Von analogen Portfolios für die Entwicklung von digitalen E-Portfolios lernen* regt zum Nachdenken an. Bei der darin enthaltenen Unterscheidung zwischen *analog* und *digital* bleibt nämlich erstens offen, worin das Analoge an „analogen Portfolios“ und worin das Digitale an „digitalen E-Portfolios“ gegebenenfalls besteht. So kann man fragen, in welcher Hinsicht es sich beispielsweise bei einem Ringordner, der ausschließlich handschriftliche Aufzeichnungen enthält, um ein analoges Portfolio handelt und bei einer Sammlung von Dateien auf einem Server, die beispielsweise nur selbst erstellte Bilder enthalten, um ein digitales. Die in der Formulierung des Themas zweitens enthaltene Annahme, dass „analoge Portfolios“ bei der Entwicklung „digitaler E-Portfolios“ Pate stehen können, lässt offen, in welcher Hinsicht sie Beispiel geben.

Der in der Themenstellung enthaltene Begriff des Analogen bietet auch die Möglichkeit, etwas zu verdeutlichen, denn der Begriff „Portfolio“ wurde bei seiner Übertragung in Bildungskontexte mit Bedacht gewählt. Transportiert er doch die hinter einem in der Kunst und der Architektur bereits seit Jahrhunderten gepflegten Brauch liegende Idee, in einer Mappe Zeugnisse des eigenen handwerklichen bzw. Kunstschaffens mit sich zu führen, um diese als Nachweise des eigenen Könnens jederzeit vorzeigen zu können. Portfolios enthalten demnach gezielt ausgewählte authentische Leistungsprodukte ihrer Autor/inn/en. Hinter der Portfolioarbeit, wie sie sich im Bildungsbereich herausgebildet hat, verbirgt sich ein Kernkonzept, das an dieser Idee anknüpft und in der Praxis je nach Ziel- und Zwecksetzung sehr unterschiedlich umgesetzt werden kann.

Wir werden die oben genannten Offenheiten der Themenstellung im Folgenden etwas konkretisieren und von *papierbasierten* Portfolios einerseits und von *webbasierten* Portfolios andererseits sprechen. Das Thema lautet dann: *Von papierbasierten Portfolios für die Entwicklung von webbasierten Portfolios lernen*. Bei so genannten E-Portfolios handelt es sich um elektronisch digitalisierte Portfolios. Diese vollständige Digitalisierung ist Voraussetzung dafür, die Portfolioidee in einer webbasierten Lernumgebung umzusetzen und die mit der Portfolioarbeit verbundenen Kommunikationsprozesse online durchführen und gestalten zu können.

In institutionellen Lehr-Lern-Kontexten stellen beide Formen jeweils Umsetzungen der oben angedeuteten Idee bzw. des Kernkonzeptes dar, wobei davon ausgegangen werden kann, dass im deutschen Sprachraum derzeit quantitativ weitaus mehr dokumentierte Erfahrungen mit papierbasierten Portfolios vorliegen als mit webbasierten.¹ Sofern papier- wie webbasierten Formen der Portfolioarbeit also ein gemeinsames Kernkonzept zugrundeliegt, können einige Erfahrungen mit papierbasierten Portfolios in die Entwicklung webbasierter Portfolios einfließen. Allerdings beruhen technische Lösungen, wie der Medien- und Kommunikationswissenschaftler Theo Röhle betont, immer zu einem bestimmten Grad auf Formalisierung. Daher ist bei webbasierten Portfolios beispielsweise neben einer unbestreitbaren zeitlichen und räumlichen Flexibilisierung einerseits auch mit einer starken „Verdatung des Lernprozesses“

1 Dieser Eindruck zwingt sich jedenfalls auf, wenn man beispielsweise die derzeit noch stark unterschiedlichen Quantitäten im Bereich pädagogischer Veröffentlichungen zu papier- und webbasierten Portfolios betrachtet. Das Fachinformationssystem Bildung (FIS) unterscheidet z.B. bislang auf der Ebene der Schlagwörter noch nicht zwischen Portfolio (845 Treffer am 07.01.2012) und E-Portfolio (als Schlagwort nicht vorhanden). Vergleicht man dort hingegen Veröffentlichungen, die die Begriffe Portfolio (395 Treffer am 07.01.2012) bzw. E-Portfolio (14 Treffer am 07.01.2012) im Titel führen, zeigt sich eine erhebliche Diskrepanz. Allerdings weisen Hilzensauer und Schaffert – ohne die offensichtliche Diskrepanz jedoch zu dementieren – darauf hin, dass offenbar „nur ein kleiner Teil der deutschsprachigen Literatur zu (E-)Portfolio im FIS Bildung registriert zu sein scheint“ (Hilzensauer & Schaffert, 2011, S. 285).

(Röhle), einer distanzierenden Virtualisierung von Kommunikation andererseits und mithin mit einer Ausweitung von Überwachungs- und Kontrollmöglichkeiten zu rechnen (vgl. Röhle in Häcker et al., 2011, S. 50).

Im Folgenden werden zunächst das Kernkonzept der Portfolioarbeit und seine Ziele dargestellt. Im Anschluss daran werden einige Gesichtspunkte der Portfolioarbeit genannt, die auf der Basis jahrelanger Portfoliopraaxis vom Internationalen Netzwerk Portfolioarbeit (INP) als Orientierungshilfe für qualitätsvolle Portfolioarbeit zusammengestellt wurden. Dann werden einige Erfahrungen des wohl ersten in der deutschsprachigen Portfolioliteratur dokumentierten Versuchs webbasierte Portfolios in hessischen Schulen einzusetzen, referiert und kommentiert. Dem Fazit der Begleitforschung folgen einige zusammenfassende Hinweise, die – über die Orientierungspunkte des INP hinaus – Anhaltspunkte dafür liefern, was bei der Implementation von webbasierten Portfolios u.E. beachtet und bedacht werden sollte.

2 Was ist und worauf zielt Portfolioarbeit?

Aus didaktischer Sicht besteht die Arbeit mit Portfolios im Bildungsbereich aus einem Ensemble verschiedener (methodischer) Elemente und Techniken, die unter Einhaltung bestimmter Prinzipien (Reflexion, Leistungsdarstellung, Kommunikation, Transparenz und Partizipation) zum Einsatz kommen (vgl. Häcker, 2007, S. 108ff.). Portfolios können eine *materiale Grundlage*, die Arbeit mit ihnen einen *Rahmen* schaffen für die Darstellung eigener Leistungen (sowie Kompetenzen, Interessen, usw.), die Planung und die Rekonstruktion des dahin führenden Lern- und Arbeitsprozesses sowie die begleitende und abschließende Reflexion und Einschätzung des eigenen Lernens und seiner Ergebnisse. So betrachtet steht der Portfolioansatz für einen bestimmten Lern-, Denk- und Arbeitsstil.

Die Darstellung, Planung, Rekonstruktion, Reflexion und Einschätzung eigener Lernprozesse sollen die (Lern-)Entwicklung der Lernsubjekte unterstützen. Sie stellen anspruchsvolle Tätigkeiten dar, und verweisen – weil sie kaum individuell zu bewältigen sind – die Lernenden und Lehrenden entsprechend auf Kommunikation. Die so als *dialogischer Prozess* konzeptualisierte Portfolioarbeit setzt auf *Kooperation* aller Akteure und sieht eine weitreichende *Partizipation* vor – z.B. bei der Festlegung und Anwendung von Beurteilungskriterien. Portfolioarbeit wird in der Praxis häufig dazu genutzt, vor allem offene Lehr-Lern-Arrangements zu rahmen. Vor diesem Hintergrund erscheint es plausibel, dass portfoliobasierte Lernumgebungen – papier- oder webbasiert – mit übergeordneten Bildungszielen (etwa Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs-, Solidaritätsfähigkeit und Kompetenzentwicklung) in Verbindung gebracht werden.

Neben den Produkten des Lernens (*assessment of learning*) wird auch der Prozess ihrer Entstehung in den Blick genommen, um das weitere Lernen zu unterstützen. Damit wird authentisches, diagnostisch relevantes Material gesichert, auf dessen Grundlage eine inhaltlich gehaltvolle individuelle Lernberatung erfolgen kann (*assessment for learning*).

Lernende werden darüber hinaus bei der Portfolioarbeit veranlasst, das eigene Lernen und seine Ergebnisse zu reflektieren und zu beurteilen. Hinter der Beteiligung der Lernenden am gesamten Beurteilungsprozess werden zwei Ideen erkennbar: Die Portfolioarbeit basiert erstens auf der Idee, dass nur die Lernenden und Lehrenden gemeinsam eine Lernleistung angemessen beurteilen können. Zweitens stellt die Beurteilung der eigenen Leistungen ein bedeutendes Kompetenzziel dar, das nur in Realsituationen verfolgt werden kann. Der Einbezug der Lernenden in die Erstellung der Kriterien zur Beurteilung von Lernleistungen und -prozessen erfordert eine verständigungsorientierte Kommunikation über Leistung. Dabei kann gleichzeitig die notwendige Transparenz bezüglich der Leistungsanforderungen entstehen.

Betrachtet man Veröffentlichungen ab den frühen 1990er Jahren zur Portfolioarbeit mit einer groben Optik, dann lassen sich sowohl zwei Rezeptionsschwerpunkte des Ansatzes als auch eine sehr grundlegende Kritik erkennen: Die einen betrachteten das Portfolio vor allem als ein Lehr- und Lernmedium und verbanden mit ihm große Hoffnungen auf eine Unterrichtsreform (in Richtung auf einen Unterricht, der der Individualität der Lernenden mehr Rechnung trägt: weite Fassung) (vgl. etwa Porter & Cleland, 1995; Hebert, 2001), die anderen hingegen sahen darin von Anfang an vor allem ein alternatives Beurteilungsinstrument, das eine umfassende und authentische Beurteilung von Kompetenzen ermöglicht (enge Fassung) (vgl. etwa Rivera, 1993; Mabry, 1999). Portfolios wurden also einerseits stärker als *Methoden* betrachtet und andererseits stärker als *Lernumgebungen* (vgl. Paulson & Paulson, 1994, S. 7), innerhalb derer Lernende sich kooperativ und selbstreflexiv mit den Ergebnissen ihres Lernens und mit ihren Lernprozessen auseinandersetzen (vgl. Paulson et al., 1991; Jones, 1994). Die meisten Protagonist/inn/en betrachten übereinstimmend die Reflexion als Herzstück der Portfolioarbeit. Reflexion meint hier die Rückbiegung des Denkens auf die eigene Leistung, das eigene Lernen – und, je nach Portfolioverständnis – die eigene Entwicklung bzw. die eigene Person (vgl. Häcker, 2011, S. 177). Skeptiker/innen haben demgegenüber von Anfang an die unzureichende Objektivität, Reliabilität und Validität von Portfolios kritisiert, die insbesondere im Blick auf Zertifizierungen und die Erteilung von Berechtigungen als problematisch betrachtet wurde (vgl. etwa Wilkerson, Lang, 2003). Kritisiert wurde aber auch eine oft schnell einsetzende normierende und weitgehend konformistische Handhabung sowie die damit möglicherweise verbundene Zurichtung auf fragwürdige gesellschaftliche Ideale (vgl. Häcker, 2007,

S. 114f.), sowie in jüngster Zeit die Gefahr ihrer Vereinnahmung für neoliberale Orientierungen (Rabenstein, 2007; Häcker, 2010; 2011).

Hinter dem Begriff Portfolioarbeit steht also ein Kernkonzept, dessen Umsetzung in unterschiedlichen Modi erfolgen kann. Dies hängt vor allem mit ihren jeweils unterschiedlichen Zweck- und Zielsetzungen² zusammen, die stärker formativ-diagnostisch, d.h. auf Lernförderung, oder summativ-bilanzierend, d.h. auf abschließende Beurteilungen, ausgerichtet sein können.

Unabhängig davon, ob das Portfolio als alternatives Beurteilungsinstrument oder als Lernumgebung betrachtet wird, ist die Umsetzung der oben genannten Portfolioprinzipien an zahlreiche Voraussetzungen gebunden: Sie stellen erstens hohe Anforderungen an die didaktischen, organisatorischen und kooperativen Kompetenzen der Lehrpersonen. Darüber hinaus ist die strukturell-organisatorische Absicherung der Prozessmomente zweitens mit einem erheblichen Aufwand an personellen, zeitlichen und materiellen Ressourcen verbunden (vgl. Barton & Collins, 1993, S. 200) und bedarf drittens eines hohen Maßes an Zusammenarbeit unter den Lehrenden.

Dass sich durch die Möglichkeiten der Digitalisierung und der Erweiterung web-basierter Kommunikationsmöglichkeiten im Zuge des Aufkommens von Web 2.0 die Frage nach Online-Varianten von Portfolios aufdrängt, ist folgerichtig. Dem staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag entsprechend muss der Einsatz von Portfolioarbeit in schulischen Lehr-Lern-Prozessen, ob papierbasiert oder webbasiert, wie jede andere Methode bzw. Lernumgebung immer auch bildungs- und lerntheoretisch sowie didaktisch begründet sein.

3 Worauf ist bei der Portfolioarbeit zu achten?

Erfahrungen mit der Portfolioarbeit in Deutschland, Österreich und der Schweiz haben das Internationale Netzwerk Portfolioarbeit (INP) dazu veranlasst, geeignete Qualitätskriterien zu formulieren, die bei der Planung, Analyse und Evaluation vieler Formen der Portfolioarbeit eine Orientierung geben können (vgl. Winter, 2007a; 2007b). Hintergrund war die Erfahrung, dass Portfolios oftmals nicht nur sehr schnell und unvermittelt eingeführt werden, weil sie z.B. als Allheilmittel für alles und jedes betrachtet werden, sondern ebenso schnell

2 Unabhängig davon, ob Portfolios als Methoden oder als Lernumgebungen betrachtet werden, ist die Entscheidung für oder gegen den Einsatz von Portfolios immer eine didaktische. Portfolioarbeit ist kein Selbstzweck. Portfolios sind Mittel zu bestimmten Zwecken. Wer Portfolios einsetzt, muss dies entsprechend begründen können, das heißt, muss darüber Auskunft geben können, welche übergeordneten Lern- und Bildungsziele durch den Einsatz von Portfolios adressiert bzw. realisiert werden sollen.

auch wieder enttäuscht fallen gelassen werden³. Die Qualitätskriterien zielen darauf, neuralgische Punkte der (zumeist papierbasierten) Arbeit mit Portfolios kenntlich zu machen. Den 13 Gesichtspunkten bzw. Fragen der Liste (vgl. Abb. 1) ist gemeinsam, dass es sich in unterschiedlichen Graden negativ auf den portfoliogestützten Lernprozess auswirken kann, wenn sie nicht hinreichend bedacht bzw. nicht positiv beantwortet werden können. Sie lassen sich übergreifend drei Ebenen zuordnen (vgl. Winter, 2007b, S. 374ff.): erstens der *Planung und Kontextdefinition*, zweitens der *Kommunikation* und drittens der *Organisation*. Als Fragen formuliert, können sie der Analyse und Evaluation von Portfolioarbeit dienen, als Aussagen bzw. Anforderungen formuliert, können sie Anhaltspunkte für die Planung eines Portfolioprozesses liefern. In der Summe konkretisieren sie das unter Abschnitt 2 skizzierte Portfolioverständnis.

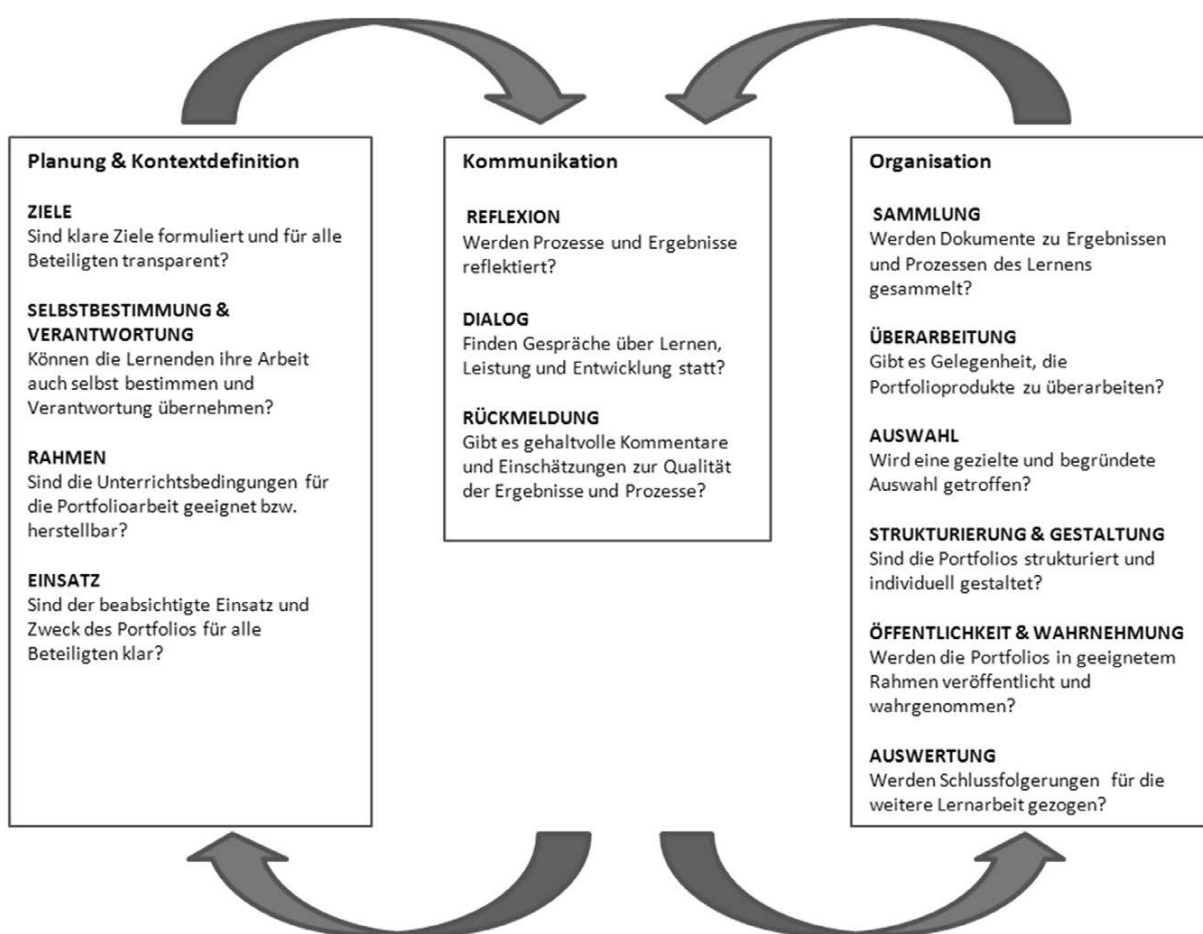


Abb. 1: Merkmalskategorien zur Orientierung und Evaluation der Portfolioarbeit (aus Winter, 2007b, S. 374)

3 Portfolios werden oftmals mit hypertrophen Erwartungen überfrachtet. Entsprechend äußern sich Lehrpersonen mitunter enttäuscht darüber, dass von der Arbeit mit Portfolios nicht die erwartete Motivation für das institutionalisierte Lernen ausgeht, die sie sich davon erhofft haben.

Die in Abbildung 1 als Fragen formulierten Gesichtspunkte dienen der Orientierung bei der Planung und Analyse (Evaluation) von Portfolioarbeit. Sie bewegen sich auf einer Abstraktionsebene, die es gestattet, sie gleichermaßen auf papier- wie auch webbasierte Portfolioumgebungen anzuwenden.

4 „Schulentwicklungsprojekt ePortfolio“ – ein kommentiertes Praxisbeispiel für webbasierte Portfolios

Im Folgenden werden einige Erfahrungen referiert, die Fink, Gänger und andere in dem hessischen „Schulentwicklungsprojekt ePortfolio“ (Fink, 2006b) gesammelt und in einigen Veröffentlichungen zugänglich gemacht haben. Dieses Projekt wurde exemplarisch ausgewählt, weil es sich erstens um den wohl ersten in der deutschsprachigen Portfolioliteratur breit dokumentierten Versuch der Umsetzung webbasierter Portfolios im schulischen Kontext handelt (Fink, 2006a; 2006b; 2007; 2008; Fink & Gänger, 2008a; 2008b; Fink, 2010; 2011) und zweitens, weil sich das in diesem Projekt zugrundegelegte Portfolioverständnis⁴ – trotz einer definitorischen Verengung auf die Leistungsentwicklung (vgl. Fink, 2010, S. 52) – stark an Veröffentlichungen von Autor/inn/en orientiert, die im oben genannten INP organisiert sind. Da diese Gruppe von Autor/inn/en gemeinsam und erfahrungsbasiert die zuvor genannten Orientierungspunkte und Indikatoren formuliert hat, scheint es legitim, die in dem Projekt gemachten Erfahrungen auf der Folie einiger dieser Orientierungspunkte zu reflektieren.

4.1 Vorteile von webbasierten Portfolios – die Beschränkungen der Überbietung

Bei dem „Schulentwicklungsprojekt ePortfolio“ handelt es sich um ein im Schuljahr 2006/2007 in Hessen durchgeführtes Projekt. Das Erkenntnisinteresse dieses inhaltlich und wissenschaftlich vom Institut für Schulpädagogik und Didaktik der Sozialwissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen geleiteten und begleiteten Projekts (vgl. Fink, 2010, S. 15) richtete sich auf die Bedingungen, unter denen es (aus der Sicht der Lehrpersonen⁵) gelingt, „das

4 Die Autoren sprechen in Bezug auf das hessische „Schulentwicklungsprojekt ePortfolio“ von einer weiten Fassung des E-Portfoliobegriffs in dem Sinne, dass es in Lernumwelten eingebunden ist und selbstbestimmtes Lernen ermöglichen soll (vgl. Fink & Gänger, 2008a, S. 39).

5 Die Zielgruppe, 30 Lehrkräfte aus sieben hessischen Gesamtschulen, wurden in Teams von 3-5 Lehrkräften in 10 Veranstaltungen (dreimal ganz- und siebenmal halbtägig) fortgebildet und erhielten begleitende Coachings. Sie arbeiteten auf der Sekundarstufe I mit 12-16-jährigen Schüler/innen der 7. und 8. Klassen. Die Untersuchung wurde letztlich in sechs ausgewählten Schulklassen durchgeführt (vgl. Fink, 2010, S. 15).

E-Portfolio als Werkzeug zum selbstbestimmten Lernen im Unterricht zu etablieren“ (Fink & Gänger, 2008a, S. 42). Dabei wird von der These ausgegangen, dass die webbasierte Form des Portfolios das Potenzial von papiergebundenen Portfolios in Bezug auf die Begleitung und Unterstützung des Lernprozesses deutlich verstärkt und darüber hinaus die didaktische Idee der Portfoliomethode durch Aspekte der Medienerziehung erweitert (vgl. Fink & Gänger, 2008b, S. 15). In Anlehnung an Schaffert et al. (vgl. 2007, S. 78) werden dabei folgende fünf Vorteile von webbasierten gegenüber papierbasierten Portfolios reklamiert: Sie ermöglichen erstens eine orts- und zeitunabhängige Nutzung, sie erweitern zweitens die Möglichkeiten der Kommunikation über Lernprodukte, sie intensivieren drittens durch die leichtere Zugänglichkeit die Rückmeldungen, sie gestatten viertens die Integration multimedialer Produkte und sie erleichtern fünftens die Dokumentation von Entwicklungsschritten (vgl. Fink & Gänger, 2008b, S. 14).

Um nur zwei Aspekte der hier genannten Vorteile aufzugreifen: Das Erkenntnisinteresse und die These der Arbeitsgruppe umfassen zwei übergeordnete Bildungsziele (Selbstbestimmung, Medienkompetenz), die mittels der Methode Portfolioarbeit und der Neuen Medien: Computer und Internet anvisiert werden sollen. Welche konkreten Anforderungen ein derart anspruchsvolles Ensemble von Zielen, Methoden und Medien an die Lehrpersonen stellt, lässt sich nur vor dem Hintergrund ihrer bereits vorliegenden Erfahrungen im Bereich des selbstbestimmten Lernens, des Umgangs mit Portfolios und mit webbasierten Medien bestimmen.

Die These der Arbeitsgruppe stellt eine Überbietungshypothese dar, d.h. sie unterstellt, dass webbasierte Portfolios in Bezug auf Unterstützung und Begleitung des Lernprozesses nicht nur das leisten, was papierbasierte leisten, sondern darüber hinaus noch weit mehr ‚zu bieten‘ haben. Diese These abstrahiert von den möglichen Unterschieden, positioniert sich damit indifferent gegenüber den jeweiligen Möglichkeiten und Grenzen der beiden Formen und nennt bereits im Vorfeld einige Vorteile webbasierter Portfolios, ohne deren offensichtliche Formierungen und Beschränkungen des Lehrens und Lernens parallel zu diskutieren.

4.2 Räumlich-zeitliche Entgrenzung – vom Nachteil des Vorteils

Obwohl aus Finks Sicht Veröffentlichungen über Erfahrungen mit webbasierten Portfolios in Bildungsinstitutionen europaweit unüberschaubar geworden sind, geht er davon aus, dass diese Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland erst am Anfang steht und es an Forschungen hierzu insbesondere im schulischen Raum noch mangelt (vgl. Fink, 2010, S. 13 u. 282). Mit dem bislang noch nicht einheitlich definierten Begriff des elektronischen Portfolios (vgl.

Fink, 2010, S. 49), so versucht Fink zu klären, ist gegenwärtig nicht etwa die elektronische Variante papiergebundener Portfolios gemeint, die es bereits seit den frühen 1990er Jahren parallel zur Verbreitung des PC immer schon gegeben hat (kaum ein papiergebundenes Portfolio entsteht ohne Zuhilfenahme eines PC) (vgl. Fink, 2010, S. 52). Elektronische Portfolios, so Fink, nutzen vielmehr die Portfolio-Idee und führen sie in einer digitalen Form weiter. Darüber hinaus wird die Portfolio-Idee in eine webbasierte Lernumgebung implementiert, welche die Speicherung, Präsentation und die Zusammenarbeit an einer Vielzahl von Dokumenten ermöglicht. Ein E-Portfolio stellt dann eine Sammlung digitalisierter Arbeiten dar, die aus medialen Produkten bestehen können (Texte, Bilder, Audio, Video usw.). Ein E-Portfolio⁶, so Fink weiter, existiert in den meisten Fällen auf einer Online-Plattform (vgl. Fink, 2010, S. 12). Die entstandenen Arbeiten lassen sich dann von jedem Ort aus einsehen, der über einen onlinefähigen Computer und eine Internetverbindung verfügt (vgl. Fink, 2010, S. 49). Die für das hessische Projekt selbst entwickelte E-Portfolio-Plattform⁷ „bietet Möglichkeiten zur Speicherung, Dokumentation und Präsentation von Schülerarbeiten, zum Austausch und zur Zusammenarbeit, zur Selbstreflexion und zum Feedback. Dazu besitzt jeder Schüler einen Zugang zu seinem personalisierten E-Portfolio, das wiederum im Rahmen der Klassengemeinschaft öffentlich zugänglich ist“ (Fink & Gänger, 2008a, S. 39f.).

Die hier vertretene Behauptung der leichteren Zugänglichkeit und raum-zeitlichen Entgrenzung ist u.E. einseitig, denn sie verdeckt die damit verbundenen Reduktionen sowie neuen Abhängigkeiten, die durch die Einbettung der Portfolioarbeit in eine Online-Plattform entstehen: Verloren gehen Kontext- und Dialogqualitäten der face-to-face-Kommunikation. Darüber hinaus sind beide, sowohl Autor/in als auch Leser/in für sämtliche Aktivitäten und kommunikativen Handlungen von einem onlinefähigen Computer mit Internetzugang abhängig beziehungsweise daran gebunden. Offen bleiben damit Fragen zu potentiell limitierenden Faktoren wie der Bereitstellung, der Verfügbarkeit und der Zugänglichkeit.

Etwas allgemeiner lässt sich zusammenfassend sagen, dass jeder Zugewinn an Freiheitsgraden in der Regel um den Preis von Verlusten oder neuer

6 Um begriffliche Unschärfen, wie sie z.T. auch bei Fink auftreten (er schreibt zwar E-Portfolio, meint aber meist die webbasierte Arbeit mit ihnen), zu vermeiden, wird hier, wie eingangs bereits festgelegt, von webbasierten Portfolios gesprochen.

7 Im Folgenden wird nicht auf die Definitionen, Entwicklung, Verbreitung, nationale Strategien für den Einsatz von E-Portfolios, Rezeption oder Struktur und mögliche Formen zwischen eigenständigen E-Portfolio-Softwareprodukten (OSP, Mahara, PebblePAD, Fronter, eLGG u.ä.), Lernmanagementsystemen mit E-Portfolio-Funktionalitäten (Moodle oder Blackboard mit Portfolio-Modul, Stud.IP mit E-Portfolio-Plugin) oder auf Social Software, Web 2.0 und Social Networking Tools (etwa Wikis, Blogs u.ä.) eingegangen. Dies ist an anderen Stellen geschehen (vgl. hierzu etwa Fink 2010, S. 48-70).

Abhängigkeiten erkaufte wird. Aus dieser Perspektive erscheint es problematisch, den Blick einseitig auf Möglichkeiten und Potentiale und damit auf die Vorteile neuer Technologien zu richten, ohne die Frage nach den damit immer zugleich verbundenen Kosten und Einschränkungen zu stellen.

4.3 Praktische Einführung webbasierter Portfolios – die Umkehrung didaktischer Logik

Die Lehrpersonen im hessischen Projekt wurden im Rahmen der Fortbildungen zunächst technisch-organisatorisch in die E-Portfolio-Plattform eingeführt (vgl. Fink, 2006a) und dann mit den didaktischen Anforderungen an die Portfolioarbeit im Unterricht und den Anforderungen und Möglichkeiten des selbstbestimmten Lernens vertraut gemacht (vgl. Fink & Gänger, 2008a, S. 41; 2008b, S. 14). Konkret sollten die selbstständigen und eigenaktiven Lernphasen der Lernenden durch Beratung und Feedback von außen angeregt werden, um so deren Lern- und Arbeitsfähigkeit zu erhöhen. Um das selbstständige Lernen in den Unterrichtsplanungen der Lehrenden zu verankern, wurde ein achsstufiges Kreismodell entwickelt, das eine schrittweise Planung und Erarbeitung einer Schülerarbeit im webbasierten Portfolio unterstützen sollte. Nach der zweiten und dritten Unterrichtseinheit erhielten die Lehrer/innen/teams Coachings, bei denen Lern- und Arbeitsprozesse auf der Plattform besprochen und Möglichkeiten zur Weiterarbeit entwickelt wurden. Die einzelnen Schritte des selbstbestimmten E-Portfolio-Kreislaufs, so berichten Fink und Gänger, wurden bei den bis zu vier E-Portfolio-Einheiten in diesem Schuljahr in unterschiedlicher Intensität und Qualität verfolgt und realisiert (vgl. Fink & Gänger, 2008a, S. 41).

Bei dem geschilderten Ablauf des Fortbildungsprogramms fällt auf, dass hier die Hierarchie didaktischer Entscheidungen chronologisch umgekehrt wird: Zuerst wird in die technische Handhabung der Plattform eingeführt, dann in die Methode und schließlich wird die didaktische Umsetzung des übergeordneten Bildungszieles *Selbstbestimmung* zum Thema. Die Entscheidung *für* die Nutzung einer webbasierten Lernumgebung wird in dem Projektbericht u.E. nicht plausibel, d.h. aus einer sachlichen Notwendigkeit heraus begründet, sie erfüllt allenfalls mediendidaktische Zwecke und wird damit aus der Perspektive des inhaltlichen Lernprozesses zum Selbstzweck. Wenn keine sachliche Notwendigkeit für die Einführung von Portfolios – ob papier- oder webbasiert – besteht, was der Fall ist, wenn diese Entscheidung losgelöst von den Bildungszielen und der bestehenden Lernkultur getroffen wird, und in der Folge den Lernenden der Sinn der Portfolioarbeit nicht erkennbar wird, ist nicht erwartbar, dass sie die Portfolioarbeit motiviert betreiben werden.

5 „Schulentwicklungsprojekt ePortfolio“ – Fazit der Begleitforschung

In einem ihrer Berichte referieren Fink und Gänger Ergebnisse der Begleitforschung zu diesem Projekt. Die übergeordnete Frage, „unter welchen Bedingungen es im Verlauf des Schulentwicklungsprojekts gelungen ist, das E-Portfolio als Werkzeug zum selbstbestimmten Lernen im Unterricht zu etablieren“ wird anhand dreier Fallstudien⁸ über Lehrpersonen beschrieben, wobei thematisch die Einstellungen und Vorerfahrungen zum selbstbestimmten Lernen, die Nutzung und die Veränderung der Nutzung des E-Portfolios im Unterricht im Verlauf des Schuljahres sowie die Einschätzungen der Lehrpersonen⁹ darüber, wie sich die Arbeit mit dem E-Portfolio auf ihren Unterricht ausgewirkt hat, miteinander verglichen werden (vgl. Fink & Gänger, 2008a, S. 42-50).

Welches Fazit ziehen die Autoren aus dem einjährigen Projekt mit webbasierten Portfolios in der Schule? Aus ihrer Sicht unterstreichen zwei der drei dargestellten Fallbeispiele, „dass sich die Nutzung einer E-Portfolio-Plattform im Unterricht produktiv mit selbstbestimmten und offenen Unterrichtsformen verbinden lässt“ (ebd. S. 48). Es zeige sich, dass intensive Vorerfahrungen mit offenen Formen des Unterrichts, mit Feedback und Rückmeldung „eine gute Grundlage darstellen, für die eher selbstbestimmte und schülerzentrierte Arbeit mit einer E-Portfolio-Plattform“, allerdings sei dann das E-Portfolio „kein Instrument zur Entwicklung einer „neuen selbstbestimmten Unterrichtskultur“, sondern eher ein neues Werkzeug, das die bestehende Unterrichtskultur weiter ausdifferenziert“ (ebd.). Mit Blick auf die systematische Fortbildung der Lehrpersonen habe sich gezeigt, dass die Anregung und Beratung von außen einen erheblichen Einfluss auf die erzielten Lernprozesse und -ergebnisse habe. An einem Fall lasse sich allerdings deutlich zeigen, „dass die Nutzung einer strukturierten E-Portfolio-Plattform nicht der Garant dafür ist, dass sich Unterricht in Richtung Selbstbestimmung und Individualisierung entwickelt“ (ebd.). Aus der Sicht von Fink und Gänger lässt sich an diesem Fall zeigen, dass eine eher medienzentrierte Erwartungshaltung den Computer und das Internet stärker in den Mittelpunkt rückt und damit die Selbstbestimmung im Lernen schnell aus dem Blick gerät (vgl. ebd.).

Über alle Fälle hinweg stellen die Autoren fest, dass sich Lehrende, die ein webbasiertes Portfolio in ihrem Unterricht erfolgreich integrieren möchten, kom-

8 Die Fallstudien basieren auf der Triangulation von Daten, die aus halboffenen Lehrerfragebogen, Dokumentenanalysen und leitfadengestützten Schüler/innen/interviews stammen (vgl. Fink & Gänger, 2008a, S. 42).

9 Die methodische Anlage der Untersuchung basiert damit auf Selbstberichten und nicht auf systematischen Beobachtungen Dritter. Die von den Lehrpersonen beobachteten und berichteten „Wirkungen“ sind u.E. damit nicht abgesichert, d.h. es bleibt offen, ob sie auf die Arbeit mit Portfolios zurückzuführen sind, bzw. darauf, dass diese Arbeit webbasiert durchgeführt wurde. Entsprechend sind die Ergebnisse nicht verallgemeinerbar, sondern können allenfalls Hinweise geben.

plexen Herausforderungen gegenübersehen, d.h. hohen Anforderungen an die eigene Medienkompetenz sowie an mediendidaktische und allgemeindidaktische Kompetenzen. In dem Projekt habe sich gezeigt, dass es eine besondere Herausforderung darstellt, die didaktischen Prinzipien der Portfolioarbeit so zu verdeutlichen, dass Inhalte, Ziele und Methoden mit den Implikationen der webbasierten Arbeit mit Portfolios stimmig vereinbart werden können (vgl. ebd. S. 49).

Kommt zu der Verlegung des angestrebten Lern-Lehr-Prozesses mit Portfolios in eine webbasierte Lernumgebung der oben genannte Anspruch hinzu, diese „als Werkzeug zum selbstbestimmten Lernen im Unterricht zu etablieren“ (Fink & Gänger, 2008a, S. 42), steigert dies die Komplexität des gesamten Arrangements und damit die Anforderungen an die didaktischen Kompetenzen der Lehrpersonen noch einmal erheblich. Im Projekt wurde die hierzu notwendige Kompetenzentwicklung durch ein begleitendes Coaching im Rahmen der Fortbildungen unterstützt (vgl. Fink & Gänger, 2008a, S. 49).

Im Blick auf die Ausgangsfrage der Begleitforschung nach den Bedingungen, unter denen es (aus der Sicht der Lehrpersonen) gelingt, *das E-Portfolio als Werkzeug zum selbstbestimmten Lernen im Unterricht zu etablieren*, gehe es darum, darauf zu achten, so folgern die Autoren, „dass eine Veränderung der Lernkultur bereits eingeleitet wurde, zumindest aber ein erklärtes Ziel darstellt, so dass eine Unterstützung dieses Entwicklungsprozesses als primäres Ziel der Einführung von E-Portfolios angesehen wird“ (Fink & Gänger, 2008a, S. 49f.). Die Autoren empfehlen, zuerst papierbasierte Portfolios einzuführen, um zuerst die didaktischen Prinzipien der Portfoliomethode zu verankern und so zu vermeiden, dass die Aneignung von Computerkenntnissen nicht die intendierten Lernprozesse überlagert (vgl. ebd., S.40). Schließlich sollten in der Fortbildung die Erwartungen der Lehrenden, die übergreifenden Ziele elektronischer Portfolios sowie die individuellen Anforderungen an eine selbstbestimmte Unterrichtspraxis sehr gut aufeinander abgestimmt werden (vgl. Fink & Gänger, 2008a, S. 50).

6 Zusammenfassende Hinweise

Bezieht man die geschilderten Erfahrungen aus dem hessischen Projekt auf die konzeptionellen Grundlagen und die Qualitätskriterien des INP mit vorwiegend papierbasierten Portfolios, wird ersichtlich, dass sich die Einführung webbasierter Portfolios über weite Strecken denselben, ähnlichen aber auch eigenen Herausforderungen gegenüber sieht.

6.1 Werkzeugcharakter und Begründetheit

Das hessische Projekt hat bei den Autoren zu der Einsicht geführt, dass webbasierte Portfolios allenfalls Werkzeuge, nicht aber Garanten für die Realisierung übergeordneter Bildungsziele sein können. Die auch bei papierbasierten Portfolioprosjekten weit verbreitete Annahme, diese könnten die Realisierung übergeordneter Bildungsziele sicherstellen, beruht u.E. auf einer Fehleinschätzung der Funktion und Leistung von Medien. Für die Medienpädagogin Gabi Reinmann hängt der Werkzeugcharakter von Portfolios damit zusammen, dass für die Realisierung übergeordneter Bildungsziele andere, organisatorische, didaktische und kulturelle Maßnahmen nötig sind. Portfolioarbeit, so Reinmann, lasse sich bildungstheoretisch unterschiedlich begründen und technisch unterschiedlich umsetzen. In jedem Fall müsse man als Lehrender aber klar sagen können, was man erzielen möchte und bis hinein in technische Lösungen eine Passung herstellen, zu dem, was man bezweckt (vgl. Reinmann in Häcker et al., 2011, S. 35).

Die Debatte um den Werkzeugcharakter papier- wie webbasierter Portfolios macht deutlich, dass weder das Aufkommen normierter Papierformate (wie z.B. das Europäische Sprachenportfolio, ESP) noch die sich weiter entwickelnden Möglichkeiten ihrer Digitalisierung und webbasierten Organisation didaktische Entscheidungshierarchien außer Kraft setzen. Lehr-Lern-Formate und unterrichtliche Arbeitsweisen dürfen nur durch das Nadelöhr begründeter didaktischer Entscheidungen in den Unterricht gelangen. Die Entscheidungen für oder gegen Portfolioarbeit sowie über das Ausmaß und die Abmischung papierbezogener bzw. digitaler Formate und face-to-face-organisierter bzw. webbasierter Kommunikationen sind nachgeordnet, d.h. sie erfolgen bildungstheoretisch begründet und lerntheoretisch reflektiert. Sie ergeben sich aus den Zwecken und Zielen der jeweils intendierten Bildungs-, Lern- und Erziehungsprozesse und liegen diesen nicht bereits voraus.

6.2 Institutionell-kulturelle Einbettung in intendierte Entwicklungen

Als eine wesentliche Bedingung für eine gelingende Implementation webbasierter Portfolios betrachten Fink und Gänger vor dem Hintergrund der Erfahrungen im hessischen Projekt auf institutioneller Ebene eine Lernkultur, die bereits in Veränderung begriffen ist und deren Ziele mit denen der jeweiligen Portfoliovarianten konvergiert. Als besonders förderlich werden intensive Vorerfahrungen mit offenen Formen des Unterrichts, mit Feedback und Rückmeldung usw. eingeschätzt.

Dies deckt sich mit internationalen Erfahrungen, die darauf hindeuten, dass die Einführung von Portfolioarbeit vor allem dort gelingt, wo der System-

zusammenhang bzw. die Trias aus Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung beachtet wird, d.h. ihre Einführung Teil eines umfassenden, gewollten und geplanten Entwicklungsprozesses der jeweiligen Institution ist (vgl. Häcker, 2002, S. 214). Auch auf individueller Ebene scheint die Nutzung von Potentialen der Portfolioarbeit, so betont die Medienpädagogin Kerstin Mayrberger, stark davon abzuhängen, wie die Lehrenden sie in das jeweilige didaktische Szenario einbetten (vgl. Mayrberger in Häcker et al., 2011, S. 35).

Hierzu passen die geschilderten Erfahrungen des hessischen Projekts. Auch dort zeigt sich, dass webbasierte Portfolios in gleicher Weise wie papierbasierte Gefahr laufen, eingeführt zu werden, ohne dass eine dazu passende, bereits vorhandene Unterrichtskultur oder ein intendierter übergreifender Unterrichtsentwicklungsprozess erkennbar wäre.

6.3 Überlagerung von Lernprozessen

Die Einführung papierbasierter Portfolios führt in der Regel zu erheblichen Komplexitätssteigerungen in den Anforderungen für die Lernenden und Lehrenden (vgl. Häcker, 2007, S. 211). Sie haben es mit zwei sich überlagernden Prozessen zu tun: dem inhaltlichen Lernen und Lehren einerseits und dem Erlernen bzw. der Anleitung der Methode andererseits. Bei ungeübten Anwender/innen entsteht beim Lernen oftmals eine verwirrende Ozillation zwischen dem Lerninhalt und dem Portfolio als Lernmedium bzw. -gegenstand. Wo Portfolioarbeit webbasiert eingeführt wird, überlagern sich, je nach Vorerfahrung, sogar drei Prozesse: die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, die Auseinandersetzung mit der Methode und die Handhabung der Plattform beziehungsweise Software usw. Die Lehrenden sehen sich dabei hohen Anforderungen an ihre Medienkompetenz sowie, damit verbunden, an mediendidaktische und allgemeindidaktische Kompetenzen ausgesetzt. Je nach Vorerfahrung und vorhandenen oder fehlenden Kompetenzen verschieben sich hier ggf. ständig die Figur-Grund-Relationen, bis hin zu dem Punkt, an dem, wie in dem hessischen Projekt, die notwendige Aneignung von Computerkenntnissen die intendierten inhaltlichen Lern- und Lehrprozesse phasenweise überlagert. Die Erfahrungen mit papier- und webbasierten Portfolios lassen es sinnvoll erscheinen, portfoliorelevante Teilkompetenzen in systematischen, kumulativ angelegten Lernprozessen schrittweise aufzubauen.

6.4 Technikinduziertes Lernen nach der Hammer-sucht-Nagel-Logik

Papier- und webbasierte Portfoliovarianten weisen je eigene medien-, erkenntnis- und arbeitslogische Spezifika auf, die sich durch unterschiedlich vorgegebene Formate formierend und damit verbunden immer auch beschränkend auf die mit ihnen verbundenen Lehr-Lern-Prozesse auswirken. Bei der Entwicklung von Software bzw. von Plattformen bilden oftmals technische und strukturelle Überlegungen die Ausgangspunkte ihrer Entwicklung (vgl. Fink, 2010, S. 58). Ihr Einsatz folgt dann eher einer Hammer-sucht-Nagel-Logik als didaktischen Begründungen und Entscheidungen.

Die verpflichtende Einführung webbasierter Portfolios – die, wie wir gesehen haben – oftmals eher technikinduziert als didaktisch begründet erfolgt, macht aus der Möglichkeit der Digitalisierung von Artefakten und der Nutzung digitaler Medien und Technologien einen Zwang. Dieser Zwang erstreckt sich beispielsweise auf die Herstellung von Artefakten zweiter Ordnung, und beinhaltet zugleich eine weitgehende Normierung und Monopolisierung computerbezogenen Arbeitens im Lehr-Lern-Kontext. Mitunter führt er zu Kuriositäten, die selbst eingefleischte E-Learning-Protagonisten nachdenklich stimmen: So scheint es einer Lehrperson in dem hessischen Projekt „wenig zeiteffektiv und auch ein bisschen gekünstelt“, wenn Feedback „indirekt, über das Medium Computer und Internet erteilt wird, obwohl die andere Gruppe nur drei Meter entfernt sitzt und man gerade mit ihnen gesprochen hat“ (Fink & Gänger, 2008a, S. 46f.).

Die verpflichtende Einführung webbasierter Portfolios läuft Gefahr, mediendidaktische Zielsetzungen zu unterlaufen. Sofern Mediendidaktik auf die Urteils-kraft zielt, d.h. auf den kritisch-reflektierten Umgang mit elektronischen Medien, droht die verpflichtende Einführung webbasierter Portfolios, wenn sie das Medium nicht selbst zum Gegenstand kritischer Reflexion macht, einen anpassungsorientierten Umgang damit nahezulegen.

Gerade dann, wenn Bildungsprozesse auf Selbstbestimmung, Selbststeuerung und Eigenverantwortung zielen, sollten technische Lösungen nur optional sein, müsste die Konfiguration einer persönlichen Lern- und Arbeitsumgebung eine herausfordernde, individuell bzw. kooperativ zu lösende Aufgabe der Lernenden sein. Für deren Lösung liegen im Internet unter den Bedingungen eines E-Learning im Kontext von Web 2.0 zunehmend mehr Inhalte und Werkzeuge bereit (vgl. Kerres, 2006, S. 6). Wer webbasiert mit Portfolios arbeiten möchte, dies wird hieran deutlich, muss über anspruchsvolle Kompetenzen zur Steuerung von Portfolioprozessen hinaus die eigene Medienkompetenz dauerhaft aufrechterhalten und ständig erweitern.

6.5 Hypertrophe Erwartungen

Medien und Methoden werden in institutionellen Lehr-Lern-Kontexten gerne mit Erwartungen überfrachtet. So äußert eine Lehrperson in dem hessischen Projekt, dass sich die Bequemlichkeit und das mäßige Arbeitsverhalten vieler Schülerinnen und Schüler durch das Medium Computer leider oft wenig positiv beeinflussen ließen. Aus der Sicht der Autoren zeigt der Projektverlauf damit, dass der Computer allein nicht zu einer dauerhaften Motivation führt (vgl. Fink & Gänger, 2008a, S. 47). Die Annahme, dass der Einsatz von Medien bzw. Methoden per se schon dauerhafte Motivation hervorrufen könne, unterschätzt aus der Sicht der Medienpädagogin Gabi Reinmann den Umstand, dass die Frage, ob jemand etwas als motivierend, anstrengend oder hemmend erlebt, höchst individuell und von vielen Aspekten der Person abhängig ist (vgl. Reinmann in Häcker et al., 2011, S. 40). Ob Lernende papier- oder webbasierte Portfolios motiviert nutzen, hängt letztlich sehr stark davon ab, ob und wie stark ihnen bei der Erstellung von Portfolios eine erhöhte Verfügungs- und Handlungsmöglichkeit in der Welt erfahrbar oder antizipierbar wird beziehungsweise ob und wie spürbar sich ihre subjektive Lebensqualität dadurch erhöht. Anders ausgedrückt: ob sie die Portfolioarbeit aus ihrer Lebensperspektive heraus als sinnvoll erleben.

6.6 Fragwürdige Orientierungen

Des Aufkommen des Portfolioansatzes Mitte der 1980er Jahre geschieht historisch zeitgleich zur Proklamation der ‚Ära des Unternehmertums‘ (vgl. Bröckling, 2007, S. 53f.) und der damit in Verbindung gebrachten schnellen Verbreitung sogenannter „neoliberaler“ Sichtweisen. Es ist nicht zu übersehen, dass der Portfolioansatz in besonderer Weise in der Gefahr steht, sich neoliberal vereinnahmen zu lassen, d.h. zu einer Kapitalisierung des Lebens beizutragen, wenn beispielsweise elektronische Portfolios nur mehr „Humankapital-Portemonnaies“ der eigenen Selbstvermarktung darstellen (vgl. Masschelein & Simons, 2010, S. 37f.) und die Verantwortung für die eigenen Lernerfolge weitgehend an die Lernenden delegiert wird. Die Ratio gesellschaftlicher Strömungen, Tendenzen und Programme einer kritischen Analytik zu unterziehen, Bildung immer wieder im Spannungsfeld von Antinomien zu rekonstruieren und den Bildungsprozess immer wieder gegen gesellschaftliche und institutionelle Fremdregulierungen zu öffnen, ist eine wesentliche Aufgabe didaktischer Reflexion. Im Falle des Portfolioansatzes geht es vor diesem Hintergrund darum, Lehrende dabei zu unterstützen, die Implikationen der Methoden, Techniken und Prinzipien – ob papier- oder webbasiert – kritisch zu reflektieren.

Literatur

- Barton, J. & Collins, A. (1993). Portfolios in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 44 (3), 200-210.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fink, M. C. (2006b). *Schulentwicklungsprojekt ePortfolio. Informationsbroschüre*. Institut für Schulpädagogik und Didaktik der Sozialwissenschaften. Justus-Liebig-Universität Gießen. (4 S.) Online in Internet: URL: http://www.eportfolio-hessen.de/download/eportfolio_broschuere.pdf. [Stand 22-11-2009b].
- Fink, M. C. & Gänger, S. (2008a). Das ePortfolio als Werkzeug zur Förderung selbstbestimmten Lernens? *Zeitschrift für E-Learning – Lernkultur und Bildungstechnologie*, 3 (2), 38-50.
- Fink, M. C. & Gänger, S. (2008b). Lernberatung online. Selbstständiges Lernen mit einem ePortfolio. *Pädagogik*, 60 (9), 14-17.
- Fink, M. C. (2006a). *ePortfolio. Handbuch Schritt für Schritt mit dem ePortfolio lernen*. Gießen: Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Schulpädagogik (23 S.).
- Fink, M. C. (2007). ePortfolios im Unterricht. Einblicke in das didaktische Konzept des Schulentwicklungsprojekts ePortfolio. *Computer + Unterricht*, 17 (66), 46-47.
- Fink, M. C. (2008). Selbstständig lernen mit einem ePortfolio. Beispiele aus dem Sozialkundeunterricht einer siebten Realschulklasse. *Computer + Unterricht*, 18 (69), 35-37.
- Fink, M. C. (2010). *ePortfolio und selbstreflexives Lernen*. Hohengehren: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fink, M. C. (2011). E-Portfolio Arbeit in der Schule. Selbststeuerung im Spannungsfeld von exzentrischer und intrinsischer Motivation. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 111-114). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häcker, T. (2002). Der Portfolioansatz – die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? *Die Deutsche Schule*, 94 (2), 204-216.
- Häcker, T. (2007). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe 1.* (2., überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Häcker, T. (2010). Neoliberale Führungspraxis oder kooperative Lernprozessbestimmung? Portfolioarbeit im Spannungsfeld zwischen (Selbst-) Steuerung und Selbstbestimmung. In T. Bohl, K. Kansteiner-Schänzlin, M. Kleinknecht, B. Kohler & A. Nold (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Classroom-Management. Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Perspektiven* (S. 65-82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2011). Portfolio revisited – über Grenzen und Möglichkeiten eines viel versprechenden Konzepts. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 161-183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Häcker, T., Hilzensauer, W., Himpsl-Gutermann, K., Jörissen, B., Mayrberger, K., Münte-Goussar, S., Reichert, R., Reinmann, G., Röhle, T. & Schaffert, S. (2011). Perspektiven. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 31-53). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hebert, E. A. (2001). *The Power of Portfolios: What Children Can Teach Us About Learning and Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jones, J. E. (1994). Portfolio Assessment as a Strategy for Self-Direction in Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 64, 23-29.
- Kerres, M. (2006). Potenziale von Web 2.0 nutzen. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning*. München: DWD.
- Mabry, L. (1999). *Portfolios Plus: A Critical Guide to Alternative Assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2010). *Jenseits der Exellenz. Eine kleine Morphologie der Welt-Universität*. Zürich: Diaphanes.
- Paulson, F. L. & Paulson, P. R. (1994). *Assessing Portfolios Using the Constructivist Paradigm*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 4-8 1994), ERIC Document Reproduction Service No. ED 376 209; S. 15-
- Paulson, F. L., Paulson, P. R. & Meyer, C. A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning. *Educational Leadership*, 48 (5), 60-63.
- Porter, C., & Cleland, J. (1995). *The Portfolio as a Learning Strategy*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers Heinemann.
- Rabenstein, K. (2007). Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 39-60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rivera, D. (1993). Performance, Authentic, and Portfolio Assessment: Emerging Alternative Assessment Options in Search of an Empirical Basis. *Diagnostic*, 18 (4), 325-334.
- Schaffert, S., Hornung-Prähauser, V., Hilzensauer, W. & Wieden-Bischof, D. (2007). E-Portfolio-Einsatz an Hochschulen: Möglichkeiten und Herausforderungen. In T. Brahm & S. Seufert (Hrsg.), *Ne(x)t generation learning. E-Assessment und E-Portfolio: halten sie, was sie versprechen?* (S. 74-89). St. Gallen: Universität St. Gallen, Inst. f. Wirtschaftspäd.
- Wilkerson, J. R. & Lang, W. S. (2003). Portfolios, the Pied Piper of Teacher Certification Assessments: Legal and Psychometric Issues. *Education Policy Analysis Archives*, 11 (45), (1-31) Online in Internet: URL: <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n45/>. [Stand 3-12-2003].
- Winter, F. (2007a). Portfolioarbeit im Unterricht. Orientierungspunkte und Indikatoren. *Pädagogik*, 59 (7/8), 34-39.
- Winter, F. (2007b). Was gehört zu guter Portfolioarbeit? *Erziehung und Unterricht*, 157 (5-6), 372-381.